



Artigo

Leonardo Daniel Mársico
María Soledad Larralde
Ariel Enrique Campos

Recebido: 02 Jun 2023

Revisado: 17 Jul 2023

Aceito: 04 Out 2023

Publicado: 15 Ago 2024

Reflexiones acerca del trabajo interárea en la educación secundaria. Miradas desde el campo de la Educación Física en Río Negro, Argentina (2021)

Resumen

Este artículo aborda el estado de situación de las propuestas docentes que las diversas áreas de conocimiento realizan junto al área de Educación Física, en la educación secundaria de Río Negro, Argentina. Se nombra a estas propuestas educativas conjuntas como trabajo interárea, tomando como punto de partida y como eje ordenador, la mirada del campo de la Educación Física. Se propone una categorización que agrupa distintas estrategias de integración del trabajo conjunto de docentes y profundiza en sus caracteres principales. Concluye acerca del estado general de articulación del área de Educación Física junto a otras áreas de conocimiento, y habilita la reflexión en términos de gestión educativa y a la formulación de nuevas hipótesis respecto del trabajo interárea.

Palabras clave: Educación Física; Educación secundaria; Interárea; Interdisciplina; Currículum.

Reflections about interarea work in secondary education. Perspectives from the field of Physical Education in Río Negro, Argentina (2021)

Abstract

Este artigo aborda o estado da arte das propostas pedagógicas que as diferentes áreas do conhecimento realizaram em conjunto com a área de Educação Física no ensino médio em Río Negro, Argentina. Estas propostas pedagógicas conjuntas são denominadas como trabalho inter-áreas, tendo como ponto de partida e como eixo organizador, a visão do campo da Educação Física. Propõe-se uma categorização que agrupa diferentes estratégias de integração do trabalho conjunto entre professores e explora as suas principais características. Conclui-se sobre o estado geral de articulação da área de Educação Física com outras áreas do conhecimento, e possibilita a reflexão em termos de gestão educacional e a formulação de novas hipóteses sobre o trabalho inter-áreas.

Keywords: Educação Física; Ensino Médio; Interárea; Interdisciplinaridade; Currículo.

Introducción

Este artículo presenta la elaboración de categorías de encuadre posibles para el ejercicio docente interárea de la educación secundaria. Se constituyeron a partir de una secuencia de experiencias trabajo de campo situado, de gran amplitud territorial, realizado en 2021, en escuelas secundarias públicas y estatales de la provincia de Río Negro, Argentina. En este caso particular, el análisis y las conclusiones del trabajo interárea se abordan desde una mirada de la Educación Física

escolar, con orientación propositiva hacia la educación secundaria¹.

Metodológicamente, la estrategia de relevamiento se llevó adelante mediante encuentros virtuales con los equipos docentes, enmarcada en una estructura de investigación-acción desde la gestión educativa de la Dirección de Educación Física, Artística, Deporte, Cultura y Clubes Escolares (en adelante, DEFADCyCE). Esta propuesta de intervención, que ajustó y constituyó sus hipótesis y conclusiones a medida que se fueron validando en conjunto y a lo largo de los encuentros, se encuadra en la perspectiva metodológica de inducción analítica (Becker, 2014).

Esta experiencia de trabajo intenta aproximar, en un ejercicio de objetivación conceptual en el sentido socio-antropológico (Bourdieu, 2003), el estudio de datos relevantes para la educación pública y estatal a partir de una construcción que parte de las experiencias concretas. Su relevancia reside en su proximidad temporal, geográfica, cultural, y con alcance propositivo, para las comunidades docentes en el actual ejercicio de la docencia.

De manera general, el encuadre y contexto del escrito propone también anclajes particulares que sirven para evidenciar diversos paradigmas educativos que podrían permitir la orientación de los aprendizajes del estudiantado de manera más compleja, integral y variada. A partir de esa información y del análisis cuantitativo y cualitativo de los encuentros, se propone una categorización conceptual y esquemática que posibilita una mirada novedosa para entender, comparar y proyectar futuros abordajes en territorio y estudios de las propuestas educativas del subcampo de la Educación Física escolar para la construcción, reelaboración y contextualización de saberes a enseñar y a aprender. Finalmente, este estudio podría impactar en las instituciones formadoras de docentes para orientar los campos académicos de la formación y actualización.

Encuadre de la educación secundaria en Río Negro

La Escuela Secundaria de Río Negro (en adelante, ESRN) es el formato de educación secundaria común en esta provincia que, entre otros objetivos, otorgó cierta uniformidad estructural a la enseñanza del nivel² (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro [MEyDH], 2017a, p.13). En 2016 se comenzó a instrumentar alcanzando, en 2018, a la totalidad de las escuelas

¹ Este trabajo se reelaboró integralmente, se amplió en su descripción de contexto y se profundizó en su análisis, a partir de las devoluciones recibidas en su presentación en el *V Congreso Patagónico, II Congreso Nacional y I Jornada Latinoamericana de Educación Física y Formación Docente* (Universidad Nacional del Comahue), del 5 al 7 de octubre de 2022.

² Expresa el Diseño Curricular ESRN: “... el 61 % de los establecimientos (57 escuelas) se está implementando la Resolución [CPE RN] N° 235/08, en un 20 % (19 escuelas) la Resolución [CPE RN] N° 138/13 y el 19% restante (18 escuelas), tiene planes diferentes y anteriores al 2008.” (p. 13) Los corchetes son nuestros.

secundarias comunes. En 2022 se completaron los egresos de las primeras cohortes de todas las últimas escuelas incorporadas.

Como sustento pedagógico y como estrategia, la ESRN propone una estructura modificada con el propósito de transformar las prácticas docentes, en el marco del horizonte federal de alcanzar la obligatoriedad de la educación secundaria -orientados a partir de la ley Nacional de Educación Argentina (nº 26206/2007³) y la Ley Orgánica de Educación de Río Negro (nº 4819/2013)-, que demanda y aspira alcanzar a aquellos sectores sociales que estadísticamente no acceden o la abandonan. Este propósito educativo de transformar los procesos de aprendizaje que suceden en su interior, precisa ser andamiado por un sistema de acompañamiento y formación permanente que trabaje a la par de docentes que estén frente a los grupos estudiantiles, dado que no alcanza con solo modificar la estructura si no se atiende, también, las formas de encontrarse, actuar y enseñar en la Escuela. Una de las virtudes de la ESRN a este respecto, es la incorporación e intento de estructuración de ciertas prácticas de acompañamiento a las *trayectorias estudiantes* como parte rentada en horas de docencia, en el formato de *cargos docentes*⁴.

En términos curriculares, cada ESRN se compone de un ciclo básico de dos años y un ciclo orientado de tres años (en acuerdo con resoluciones del Consejo Federal de Educación -CFE-). La totalidad de la propuesta posee una Formación General compuesta por siete áreas de conocimiento, en la que el *Área de Educación Física* es una de ellas. Solo en los ciclos orientados, existe una Formación Específica que no genera titulación especial ni formación profesional, como sí lo hacen las escuelas Técnicas o de Formación Profesional en Argentina. Entre las orientaciones posibles, de las 98 ESRN de toda la provincia al año 2023, existen 12 ESRN orientadas en Educación Física de las cuales: una posee, además, *talleres complementarios* a la formación por estar en el predio de un club deportivo (ESRN nº150). También existe otro secundario enmarcado en la Educación para Jóvenes y Adultos, que tomó el formato de ESRN para su orientación: Escuela Secundaria Para Jóvenes (ESPJ nº2). Ambas instituciones fueron enmarcadas reglamentariamente como *experiencia educativa*⁵.

³ Con anclaje en la ley 26206/07, se construyen las Resoluciones del Consejo Federal de Educación nº 84/09, 93/09, 280/16 y 284/16.

⁴ Los cargos docentes, que se ofrecen únicamente en *Asambleas*, se componen en paquetes de 9, 16 y 25 horas reloj. Según el Régimen Académico, para los cargos de 16 y 25 horas semanales... “*Nunca la organización escolar debe asignar solo horas de enseñanza de los campos disciplinarios en los espacios de formación propios de cada Unidad Curricular, disciplinares o interdisciplinares, dentro de estos cargos*”. (p. 8).

⁵ El formato de *experiencia educativa* hace de la ESPJ una particularidad, dado que no poseen las horas de Educación Física en la Formación General (del primero al último año). Sí tienen la currícula de la Formación Específica en el Ciclo Superior. También es excepcional la ESRN 150, donde los talleres conforman un complemento de prácticas que extienden la escolaridad en un doble turno y cuenta con comedor escolar.

La asignación de las orientaciones de cada escuela se fue constituyendo a partir de un formato de sufragio de la comunidad educativa que se atravesó con la ubicación territorial y la variedad de propuestas. Cuando se comenzó a implementar la ESRN, se abrieron estas elecciones para que el estudiantado, las familias y los equipos docentes pudieran optar por las orientaciones en el traspaso de formato (sosteniendo que el bachillerato seguiría siendo común, sin titulación específica). Muchas veces la orientación que la escuela tenía se sostuvo si, para esa región, existía cierta variedad de opción⁶.

Encuadre de la Educación Física en la ESRN

En términos conceptuales la Educación Física se constituye en la ESRN como un área de conocimiento de base que habilita a otra forma de alfabetización posible y, como tal, su impronta estatutaria o su jerarquía relativa es igual a las demás seis áreas de conocimiento⁷ (MEyDH, 2017a). En la Formación General, que es aquella que transcurre de 1° a 5° año, a la par de la orientación de cada escuela, la Educación Física se desarrolla en el turno extendido o contraturno y, en varios casos, en un espacio edilicio que se encuentra fuera del mismo predio escolar. Por lo tanto, encuentra per se cierta dificultad estructural en su cotidianidad, con cierta paridad de jerarquía, pero distante del resto de las áreas de conocimiento (Mársico y Chiappe, 2023). A pesar de esto, el Diseño Curricular habilita e insta a que el área de Educación Física comparta “... espacios con otras áreas de conocimiento en el turno escolar” (MEyDH, 2017a, p.46).

De manera estructurada, en cada ESRN existe un espacio de trabajo para todas las Áreas de Conocimiento llamado *Reunión de Área* que sucede todos los días miércoles, durante las primeras dos horas de clase de cada turno. En ese momento, lxs docentes de cada espacio curricular se reúnen en equipos por área de conocimiento y trabajan sobre sus temáticas y problemáticas específicas (planificación, estudio, definición de criterios, complementación, etc.) orientadas hacia las particularidades de las trayectorias estudiantiles en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (MEyDH, 2017b). Esto asienta el hecho que, lxs docentes de Educación Física, tengan un espacio en el que se pueden encontrar con el resto del cuerpo docente y del equipo directivo que trabajan

⁶ No debe desconocerse que en estos procesos existieron tensiones gremiales respecto de los cargos docentes, arengas institucionales y familiares, acerca de valores, intereses personales y de política educativa que, de diversas maneras, fueron inclinando los sufragios. Esos análisis corresponderán a otro estudio de gestión de políticas educativas. Sin sistematizarla, la evidencia en la distribución territorial de las ESRN, permite encontrar una ubicación *algo balanceada* de las Orientaciones en el territorio.

⁷ Las otras seis Áreas de conocimiento son: Educación Matemática; Educación Científica y Tecnológica; Educación en Lengua y Literatura; Segundas Lenguas; Educación en Ciencias Sociales y Humanidades; y Educación en Lenguajes Artísticos.

con sus mismos estudiantes, sumadas a las eventuales horas asignadas que dependen de la designación en cada cargo, destinadas a la “articulación interdisciplinar” (MEyDH, 2017a, p.173). Esta información es relevante en tanto dispone, estructuralmente, de un espacio de trabajo conjunto que, institucionalmente, se puede adecuar en la medida que responda al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.

En este encuadre, realizar un ensayo de la ponderación simbólica del área de Educación Física en relación a las demás áreas de conocimiento, puede servir para contemplar mejor algunas interacciones encontradas. Como muestra la Tabla 1, el área de Educación Física junto con el área de Segundas Lenguas, son las que poseen el mínimo de horas reloj: 2/semana. Este grado menor de presencia no es una novedad en el Sistema Educativo de Argentina, sino que se muestra como una constante que la Educación Física escolar acarrea desde un formato incluso anterior a la Ley Federal de Educación (n° 24195/1993).

Áreas de conocimiento de la Formación General	Horas reloj ⁸ semanales en la Formación General (FG)	
	FG en 1° y 2°	FG en 3°, 4° y 5°
Educación Científica y Tecnológica	5	4
Educación en Cs. Sociales y Humanidades	5	4
Educación en Lengua y Literatura	4	3,5
Educación Matemática	4	3,5
Segundas Lenguas	2	2
Educación Física	2	2
Educación en Lenguajes Artísticos	3	3

Tabla 1. Cargas horarias frente al estudiantado por cada Área de Conocimiento.

Nota: Adaptación del Diseño Curricular, Formación General (MEyDH, 2017a, p.45, 48 y 49).

Esta perspectiva cuantitativa se constituye en uno de los elementos que relativiza las áreas entre ellas. Otra valoración de orden cualitativo es posible, si se analiza de manera diferente su agrupamiento como lo fue, por ejemplo, bajo el formato de educación media⁹ aplicado en Río

⁸ En esta tabla se expresan las *horas* que el estudiantado recibe. En términos reglamentarios y para la asignación de cargos docentes, la *hora reloj* se especifica como tal por comprender 60 minutos de trabajo frente a estudiantes. Se diferencia de la *hora cátedra* que posee 40 minutos de clase.

⁹ La educación *Media* y la *Secundaria* refieren al mismo rango etario en Río Negro (de 13 a 18 años). La educación *Polimodal*, propuesta en la Ley Federal de Educación, implicaba sólo a los últimos tres años de la Secundaria lo que, en el presente y a partir de la Ley de Educación Nacional, abarca los últimos tres años de obligatoriedad.

Negro con el retorno de la democracia entre 1986-1995 (el Ciclo Básico Unificado y el Ciclo Superior Modalizado). Allí, la disciplina Educación Física estaba agrupada en una de las cuatro Áreas: *Comunicación y Expresión*, que comprendía a Lengua y Literatura, Plástica o Música, Educación Física y Lengua Extranjera (Tiramonti, 2015). En el mismo sentido, en el presente se observa que en Brasil, en su vigente *Base Nacional Común Curricular*, la *Educação Física* para la enseñanza desde los 6 años, está dentro del *Área do conhecimento* titulado: *Linguagens* (junto a: *Língua Portuguesa, Arte y Língua Inglesa*)¹⁰ (Ministério da Educação do Brasil, 2018, p.27). Estos tres casos, al menos, permiten observar que el marco curricular condiciona en alguna medida el grado de interacción entre las disciplinas, en su sentido más estructural.

Corpus de referencia

Por un lado, resulta difícil encontrar material académico con base masiva, cuantificada o cualificada, que se relacione con experiencias docentes que hayan articulado con otras áreas de conocimiento y que habiliten cierta conformación de un estado de la cuestión que vincule a la Educación Física escolar con los trabajos *interárea*. Algunos de los términos encontrados que se adecúan en la bibliografía curricular y académica son *interdisciplina*, *aprendizajes interdisciplinares*, *interdisciplinareidad* (Monereo, 1999; Ministerio de Educación de Río Negro, 2006; Boix Mansilla, 2010) o, asimismo interpretando a Bernstein (1985), el concepto de *currículum integrado*. Parte de esta dificultad exploratoria tiende a consolidarse cuando autores como Cárdenas, Castro Orellana y Soto Bustamante (2001) remarcan que el modelo interdisciplinario de enseñanza tiene más asidero en la teoría que en relevamientos concretos de la práctica, lo que no daría margen a la comparación de experiencias.

Por otro lado, si se intenta abordar este encuadre considerando el cúmulo de publicaciones que remiten a referencias empíricas, se podrá hallar una serie de artículos de divulgación que alienta o promueve experiencias desde su singularidad, acotadas e, incluso, ligadas a una única actividad o tema, que no siempre llegan a dar cuenta de una sistematización ni de su grado de institucionalización en la Escuela o el Sistema Educativo.

También se puede encontrar bibliografía que remite a la *interdisciplina* como estrategia investigativa para la docencia, como formato de enseñar *ciencia* en la escuela, a la vez que se

¹⁰ Se destaca que la Educación Física figura de manera algo tangencial, aunque presente, para la educación media (de 15 a 18 años) pp. 470 en adelante.

abordan temas desde miradas complementarias¹¹. Pero estos trabajos de interdisciplina, mayormente se focalizan en la formación docente de la educación Superior (terciaria o universitaria, en Argentina) y no necesariamente traspolada para la educación Secundaria.

Finalmente, existe todo un corpus conceptual y académico que aborda el tema de la *interdisciplina*, como formato de elaboración pedagógico para un objeto de estudio de carácter científico, de manera integral e integrada, con fuerte propósito para la inclusión (Ocampo, 2019; Acosta, 2016; Lazo, 2011; Carvajal, 2010; entre otros), que lejos está de ajustarse como una generalidad para la transposición didáctica de la Educación Física escolar secundaria, situada en de Río Negro.

En cambio, en el territorio se observó la constitución de una estrategia pedagógica situada y no del todo sistematizada, mediada por la inmediatez y la oportunidad, para la realización de proyectos o experiencias puntuales, y con el fin de propiciar experiencias de aprendizaje más completas, complejas y relevantes para el estudiantado. Dadas estas características del trabajo que articula la voluntad de docentes en una experiencia escolar combinada, de tiempo breve, que no siempre acarrea gran profundidad conceptual y que no se embiste del método científico para la interacción entre campos de conocimiento, se propone para este trabajo el término *interárea* como representación más ajustada a lo que sucede en las aulas de las escuelas secundarias de Río Negro.

Problema

La demanda curricular de trabajar de manera *interdisciplinaria* o en *áreas de conocimiento* entre algunas asignaturas más *epistemológicamente* próximas sería, entonces, una de las características que diferencia a la ESRN de otros formatos escolares. Este formato -que se sintetiza en talleres específicos de la currícula-, tiene como finalidad poder encontrarse con diversos colegas de la escuela para abordar el mismo tema problematizado, con la potencialidad de otorgar miradas integrales, y la posibilidad de asistir entre colegas en situaciones donde se encuentran dificultades para llegar al estudiantado. En la ESRN, estos espacios interdisciplinares conformados estructuralmente para algunas áreas de conocimiento, no se concretaron para las áreas de Educación Física, Segundas Lenguas, Educación Matemática ni Educación en Lengua y Literatura. Estas

¹¹ Por ejemplo, situado en Río Negro, existe el *Módulo de Interdisciplinariedad* realizado específicamente para el nivel Medio (13 a 18 años), resolución CPE Río Negro 912/07, que complementa la 611/06. También el *Desarrollo Curricular N° 3: Espacios Curriculares en las Áreas de la Formación General del Ciclo Orientado* (2017) tiene propuestas específicas en el sentido de estas metodologías.

últimas áreas, en cambio, tienen la *opción* de conformar trabajos interáreas, de acuerdo a su necesidad específica.

A pesar de esta posibilidad estratégica, alentada fuertemente por el Diseño Curricular, se observaron dificultades en su implementación del orden de ciertas tradiciones del ejercicio docente, como también de la falta de gestión institucional que aliente, acompañe o interpele el cotidiano escolar para que suceda. Así, a la complejidad intrínseca del trabajo interárea, al área de Educación Física se le suman aquellas que se producen a causa de estar, como ya se mencionó, en otro tiempo (extensión del turno o contraturno) y en otro lugar (patio, Salón de Usos Múltiples -SUM-, gimnasio, etc.).

Sin embargo, el trabajo realizado durante 2021 de relevamiento, de acompañamiento y de formación para las prácticas docentes de Educación Física de las ESRN, permitió observar un sinnúmero de prácticas alentadoras que se orientan hacia un trabajo interárea, muchas de las cuales, comenzaron a implementarse como alternativas novedosas durante el período de confinamiento preventivo de Covid (*Sars Covid-19*). En estos encuentros se pusieron sobre relieve varias experiencias docentes inéditas y de diversa complejidad que sirvieron para que el resto de las escuelas puedan tomarlas como referencias posibles. Este trabajo realiza un análisis sobre estas experiencias y las categoriza a partir de sus estrategias generales implícitas.

Metodología

Entre los meses de agosto y octubre de 2021, desde la DEFADCyCE se organizaron en acuerdo con la Dirección de Educación Secundaria, 16 encuentros-talleres de articulación pedagógica entre las diversas Áreas de Conocimiento de la Formación General de las ESRN. Para su convocatoria, se enviaron invitaciones a través de Notas por la vía jerárquica, reforzadas semanalmente por del equipo de Referentes Territoriales¹² de la DEFADCyCE hacia los equipos Supervisivos y Directivos de las escuelas destinatarias.

Apoyados en un formato de acompañamiento situado de las realidades docentes, la DEFADCyCE organizó un documento previo con la finalidad de dar a entender la propuesta a realizar virtual y sincrónicamente (videoconferencia) en grupos de trabajo reducidos entre varias ESRN. El número de escuelas esperadas por encuentro era de hasta siete y el tiempo de intercambio de dos horas.

¹² Compuesto por 15 personas distribuidas en el territorio rionegrino para la gestión y ejecución de programas específicos del MEyDH a través de la DEFADCyCE.

Cada escuela debía asistir con un representante docente del área de Educación Física junto con, al menos, un docente de alguna otra área del conocimiento con el que haya articulado en el pasado, esté articulando, o que quisiera articular en el futuro.

Se consideró que la metodología de abordaje *específica* más adecuada para este espacio de formación serían *encuentros*, por disponer el espacio de trabajo de manera común, transversal y llana; y *talleres*, porque tendrían el doble carácter de conformarse para una producción conjunta, a la vez que compatibilizarían con la estrategia horizontal de desarrollo que se deseaba promover. Consecuentemente, este formato no podía ser prefijado sino que, en todo caso, debía poder manejarse de manera semiestructurada: orientado a ciertos propósitos generales que, a su vez, atendieran a la coyuntura y a las particularidades. En todo caso, la estrategia específica incluyó, en gran medida, la flexibilidad respecto de las subjetividades.

Estos encuentros-talleres se registraron, se analizaron y se sintetizaron para ser compartidos con cada institución participante, con la finalidad que pudieran revisar, corregir y ampliar las interpretaciones y conclusiones realizadas desde el equipo coordinador. Finalmente, todos los encuentros fueron sintetizados y conceptualizados en un Informe elevado a la Dirección de Educación Secundaria y la Dirección General del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro¹³.

Datos cuantitativos globales¹⁴

El total de ESRN en la provincia de Río Negro es de 98 escuelas. A éstas, se suma una Escuela Secundaria Para Jóvenes (ESPJ) y un representante de Educación Física para las ESRN Virtuales Rurales (modalidad de escuela para las 28 sedes de los parajes rurales en toda la provincia), por lo que, el total de equipos docentes coordinadores de las áreas de Educación Física, es cien (100).

Escuelas participantes: 61 (39 ausentes)

Total de profesoras y profesores participantes: 98 (Tabla 2)

¹³ DEFADCyCE Nota 137/21 Acompañamiento en la Formación General de las ESRN, Anexo único.

¹⁴ Nota: Todos los valores porcentuales y nominales, tienen el recorte que operó sobre la totalidad del universo muestreado: *de antemano se supo que el encuentro abordaría el trabajo interárea*. Este dato pudo, en alguna medida, influir sobre la presencia inicial de lxs docentes y su disposición. Sin embargo, ante el no acceso a informes similares, y el alto número de asistencia y de variantes, se estima que las prácticas docentes en el territorio quedan proporcionalmente bien reflejadas en este trabajo.

Educación Física	Educación en Lenguajes Artísticos	Educación Matemática	Educación Científica y Tecnológica	Educación en Segundas Lenguas	Educación en Cs. Sociales y Humanas	Educación en Lengua y Literatura
70	6	5	3	3	3	0

Tabla 2. Docentes participantes por Áreas del conocimiento de la Formación General

Fuente: elaboración propia

Resulta destacada la ausencia de docentes de Lengua y Literatura para la totalidad de los encuentros con las 61 escuelas asistentes. Por lo relevado en los encuentros y dada la proximidad que puede realizarse a partir de la valoración de *lo corporal* en ambas áreas, no se muestra como una sorpresa la mayor presencia de docentes del área de Lenguajes Artísticos. Asimismo, resulta significativamente menor la presencia total sumada de lxs docentes de todas las otras áreas, en relación con los 70 docentes de Educación Física, considerando que se estimaba una presencia similar de asistencia. Es necesario tener presente que, muchas veces, hubo más de un representante del área de Educación Física de la misma escuela.

Además de los 20 docentes asistentes de otras áreas, la Tabla 3 muestra que existió cierta variedad de participación de otros agentes con diversas funciones institucionales en el Sistema Educativo.

Referente TIC	Técnico/a de Apoyo en la Escuela (TAE)	Prof. de Unidad Curricular del ciclo Orientado	ESRN Virtual Rural (EF)	Director/a	Supervisor/a
1	1	1	1	3	1

Tabla 3. Otros roles de la comunidad educativa que participaron.

Fuente: elaboración propia

Expresiones cualitativas y discusión

Respecto de las expresiones registradas de lxs docentes participantes, los encuentros-talleres realizados entre las escuelas y entre las áreas de conocimiento resultaron una experiencia de trabajo inédita para sus prácticas cotidianas. Este aspecto resulta ambiguo por una doble situación. Por un lado, las ESRN tienen horas específicas puntuales e inamovibles, semanales y coordinadas en toda la provincia, para que lxs docentes puedan articular el trabajo conjunto. La impresión relevada respecto del uso de las Reuniones de Área para el área de Educación Física es que, mientras que el

trabajo *dentro* del área de conocimiento comienza a apropiarse (principalmente demorado por la alta rotación de personal¹⁵), el trabajo *interárea* se muestra como algo escaso o, aún, ausente. Por otro lado, los equipos docentes demandan constantemente de trabajo acompañado (muchas veces nombrado como *pareja pedagógica*) que, como generalidad¹⁶, no se detectó como práctica buscada o realizada estando esta posibilidad presente y alentada desde los marcos normativos.

Remitiendo a lo anterior, por encima del 80%, lxs docentes manifestaron que el encuentro con otro colega para enfrentar una temática en conjunto es un hábito novedoso en sus prácticas y en la gramática escolar de sus escuelas de pertenencia. Aparece cierta impresión de apertura entusiasta hacia las posibilidades que se presentan respecto de su funcionalidad, utilidad y de las alternativas de aprendizaje que ofrece. Se destaca que, en palabras de lxs propios docentes, la generación de un espacio de trabajo interárea resultó de gran agrado -en términos relationales- y como una oportunidad real de interacción -en términos conceptuales y curriculares-.

La Tabla 4 es la consecuencia de una primera clasificación posible del registro de las propuestas pedagógicas que lxs docentes compartieron.

No articula con otra área de conocimiento	Sí articula con otra área de conocimiento
33% (19 escuelas)	66% (38 escuelas)

Tabla 4. Articulación de prácticas de Educación Física con otras Áreas de conocimiento (ESRN)

Fuente: elaboración propia

Una de las inferencias que se desprenden de este par antagónico también puede presentarse con un doble sentido, y se puede entender en tanto no se encontró un registro longitudinal que pueda compararse. Al mismo tiempo que los datos muestran como alentador el hecho que un 66% de docentes del área de Educación Física articule con otras áreas, en simultáneo se aprecia que un 33% de lxs estudiantes no tiene una experiencia en Educación Física capaz de relacionar, profundizar o ampliar conceptos y saberes transversalmente, en base a cualquier tipo de interés ni a lo largo de toda su educación secundaria.

Expresado lo anterior, analizar la presencia o ausencia de articulación con otras áreas de conocimiento no es un dato del todo relevante si no se establece una cierta relación acerca del modo

¹⁵ Este comentario frecuente en lxs docentes participantes, coincide con el registro *no sistematizado* de un gran volumen de docentes que accedieron a las escuelas en *Asambleas de titularización* en los últimos tres años.

¹⁶ Solamente se está indicando que el trabajo *interárea* junto al área de Educación Física, sería el formato menos cotidiano relevado en esta investigación. Analizar las causas y contextos de este aspecto, demandaría otra metodología de estudio.

en que esto se produce. Este aspecto demandó mayores cuidados para su categorización, porque su interpretación depende justamente de los indicadores que se pudieron ir relevando. Es a partir de este registro que se conformó la siguiente categorización como estrategia de síntesis. Este esquema que intenta conceptualizar y cualificar los *modos de interacción interáreas*, se presenta nominando una escala de orden cualitativo y se compara en la Tabla 5. No sería prudente que esta secuencia sea reducida sólo al par esquemático de la Tabla 4 (*hay / no hay*) ni tampoco se intenta metodologizar una graduación evolutiva (lo cual se entendería como un error de interpretación). En cambio, se propone que esta secuencia sea entendida en su complejidad conceptual, habilitando incluso la aparición de otras variantes de ajuste posibles. La Educación Física escolar secundaria se realiza:

- *Sin Trabajo interárea*: son aquellos equipos docentes que presentan una propuesta de proyectos elaborados únicamente desde el área de Educación Física, sin intención (inicial o evidente) de articular con las propuestas educativas de otras áreas de conocimiento. Se detecta que, en algunos casos, pueden tener en su esencia el encuentro con diversos grupos de estudiantes de años diferentes (juegos, paseos, campamentos, ferias, etc.) o a partir de intereses transversales de la institución (plasmados más o menos expresamente, en los Proyectos Educativos Institucionales -en adelante, *PEI*-) y, a partir de eso, encontrarse consecuentemente con otrxs docentes. Este grupo conforma un tercio del total de experiencias detectadas (categoría con mayor *frecuencia*). En los encuentros-talleres llevados adelante, varios de estos casos expresaron encontrar una alternativa de enriquecimiento para sus prácticas en el futuro.
- *Trabajo interárea de grado mínimo*: son aquellas propuestas en la que un área de conocimiento se pone a disposición de la otra para motivar al estudiantado, completar el tiempo de trabajo, o complementar una actividad que ya está definida. Un área es protagonista y se constituye como convocante y ordenadora del momento y, la otra, acompaña, asiste y, eventualmente participa (desde la opinión o las sugerencias discretas). En muchos de los casos registrados, el área invitada o complementaria -por su manifestación adyacente o tangencial respecto de la otra- sólo alcanza a destacar o enmarcar algún concepto o saber que viene a *incrustarse* en la anfitriona. Consecuentemente, predominan los conceptos y saberes del área que protagoniza y que suele incitar e iniciar el encuentro. Esta posibilidad de trabajo es la alternativa más frecuente dentro de la interacción entre áreas.

- *Trabajo interárea de grado medio*: se conforma cuando existen evidencias para entender que ambas áreas organizan una *actividad* común, en la que cada una, luego, la profundizará por su lado a partir de saberes y conceptos propios. Cada área sostiene su especificidad compartiendo la planificación de la actividad, dejando toda la cuestión curricular respecto de la problematización, las estrategias didácticas y su evaluación en manos de cada área o colega. Encontramos también que tienden a centrarse en la realización exitosa del encuentro compartido. En frecuencia, esta alternativa de encuentro le sigue a la anterior.
- *Trabajo interárea de grado medio alto*: se constituye cuando ambas -o más- áreas toman un *tema* común (que muchas veces es un tema acordado institucionalmente o presente en los PEI) y lo problematizan individualmente con foco en los aprendizajes del estudiantado. Dependiendo del caso, se instala la elaboración de una propuesta que utiliza la actividad como objetivo, como medio o como sustento para nuevos aprendizajes. La integración institucional se muestra más presente, con un trasfondo que relaciona la coordinación de recursos humanos que andamian el quehacer docente y que puede estar tanto en los equipos Directivos, como en los grupos de docentes que se interesan en la creación de lazos para el trabajo conjunto. Los aprendizajes de estas propuestas tienden a comprender las problematizaciones o los objetos de estudio que hayan construido o resignificado para el caso concreto, observados desde perspectivas que intentan complementarse. Esto sucedería porque cada una de las áreas reconoce en la otra algo para aprender. Se observan menos casos en esta categoría que en la anterior.
- *Trabajo interárea de grado alto*: son aquellas propuestas en la que las áreas participantes demuestran partir de una comunicación fluida y sostenida en el tiempo (se observa la influencia de la estabilidad de los equipos docentes primero, de los equipos Directivos después, y de una afinidad en la manera de ejercer la docencia plasmado en un discurso común -por su fondo pedagógico- o compartido -porque alternaron en consonancia sus explicaciones-). En estos casos se observó la posibilidad de comenzar a problematizar de manera integrada ciertos temas, intentando la elaboración de *saberes comunes*, solapados u observables desde una única perspectiva más amplia y, en alguna medida, desplazada de la propia disciplina. El objeto de estudio que se construye excede la propuesta curricular en términos taxativos y se sitúa en un lugar más elaborado o, tal vez, mejor situado para atender a los aprendizajes. De alguna manera, el encuentro entre áreas parece constituirse como

instancia provocadora a partir de una práctica docente capaz de entender su disciplina como insuficiente para comprender la multidimensionalidad de una problemática. Estos casos son más bien esporádicos y no tienden a ponderar una disciplina por sobre la otra.

De grado mínimo	De grado medio	De grado medio alto	De grado alto
25%	17%	14%	10%

Tabla 5. Proporción de escuelas según el tipo de trabajo interárea

Nota: El 100% se completa con el 33% de escuelas que no registran interacción interárea. *Fuente:* elaboración propia

Respecto de esta clasificación esquemática que intenta sintetizar aspectos de integración, se quiere indicar que *el grado de interacción* entre docentes y áreas definido, sólo exterioriza una diferenciación estratégica objetivada y, de ninguna manera, una valoración cualitativa de la propuesta docente. Siguiendo a López Yáñez (1995), se quiere reforzar la perspectiva de estas reflexiones que pretenden entender, describir, analizar y orientar las estrategias docentes y escolares antes que juzgarlas o delimitarlas.

El grado de calidad de las propuestas, pensadas como estrategias pedagógicas situadas, se constituirá en un proceso tan variado y particularizado que solo podría analizarse en estudios más profundos. Expresado de otra manera, se sostiene que ninguna opción del espectro presentado garantiza *la calidad* de los aprendizajes dado que, con una u otra alternativa, se combinan contextos socio-culturales particulares, los intereses del estudiantado, las expectativas docentes, y el propósito destinado para esa interacción. Complementariamente, el grado de interacción que el equipo docente quiera lograr, también debe responderse con los propósitos de ese encuentro para esa aula específica -entendida como los requerimientos de aprendizaje de un grupo definido- por lo que, algunas veces, podría ser conveniente tener un grado mínimo de articulación y, otras, un grado alto.

Luego, para un análisis disciplinar y metodológico que pueda inferirse a cualquiera de las categorías propuestas, sugerimos su relativización según las siguientes consideraciones que parten, por caso, del siguiente par dicotómico. Se puede inferir que el crecimiento y desarrollo específicamente disciplinar -en este caso, acotado a un área de conocimiento o *sin trabajo interárea*- se puede acentuar mediante la focalización de saberes y sus prácticas, en donde los aspectos adyacentes o derivados, pueden o tienden a perder protagonismo y presencia. En cambio, para un mismo momento posible de clase, los aprendizajes más integrales, que aspiran a miradas holísticas o multidimensionales -o de un *trabajo interárea de grado alto*-, demandan de una interacción que tiende a perder cierta particularidad de cada área. De por sí, se precisa más tiempo

tan solo para encontrarse, acordar y articular las propuestas que se presentan al estudiantado a la vez que, también en la búsqueda de cierta amplitud, es altamente probable que se pierda especificidad disciplinar o particularidad de situaciones de abordaje.

Conclusiones

Desde una mirada pedagógica orientada hacia cierta integración de las disciplinas, en el marco de Educación pública y obligatoria para la educación Secundaria, y mediada por particularidades y subjetividades en un camino de transformación legal, reglamentaria y de experiencias educativas como el que se viene presentando, inicialmente pueden hacerse dos lecturas.

Sobre una muestra amplia del 62% de las instituciones, la primera de estas lecturas se resume en la posibilidad de indicar que son más de la mitad de escuelas ESRN (33% sin articulación y 25% de grado mínimo) donde la intención de relacionar al área de Educación Física con saberes de otras áreas existe de manera unipersonal, independiente o unidireccional. Este dato no parece alentador y, en alguna medida, esta información se constituye como una opción de intervención posible y necesaria para los formadores de la educación Superior y para los equipos de gestión gubernamental.

Por otro lado, el objeto de este trabajo demanda que la segunda lectura desarrolle mayores precisiones. En contrasentido con la lectura anterior y acompañando a las categorías en términos taxativos, se encuentra que en dos de cada tres escuelas ESRN, existen propuestas de trabajo interárea, donde al menos dos docentes compartieron algún tipo de trabajo frente a estudiantes. Este dato es más alentador que el primero, en tanto muestra la presencia de una cantidad nada despreciable de articulaciones entre colegas, conceptos, saberes y disciplinas que intentan dar mayor grado de comprensión y entusiasmo en sus propuestas áulicas.

En términos muy generales, esto evidencia algún tipo de avance respecto de las *hipótesis de grandeza y de transparencia* planteadas por Alliaud (2005) ya que, de alguna manera, la reflexividad docente en el encuentro con colegas, permitiría ir desandando las prácticas que tienden hacia la individualización y, en simultáneo, alternando las experiencias docentes traídas desde sus propias vivencias como estudiantes.

En un escenario más preciso, las producciones del conjunto que sí posee propuestas de *trabajo interárea de grado medio* en adelante (41% de las escuelas), pueden tomarse como consecuencias deseables que comienzan a expresarse en contraposición al modelo excluyente de la

educación secundaria argentina, a partir del retorno de la democracia en 1983, de la obligatoriedad de diez años de educación que comenzó con la Ley Federal de Educación, y que comienza a completarse en toda la educación secundaria recién a partir de 2007 con la Ley Nacional de Educación (Rivas, 2010). En perspectiva de cambios sociales y estructurales, de políticas educativas globales y de las prácticas educativas situadas, se puede interpretar como favorable que 4 de cada 10 escuelas tengan este tipo de trabajo interárea.

Atendiendo a la dimensión humana, también se contempla que estas propuestas de trabajo interárea pueden reflejar ciertos momentos eventuales del cotidiano escolar, antes que representar una gramática escolar definida y constante. Aún así, la presencia de las prácticas relevadas realizadas por docentes de varias áreas, que se disponen al encuentro para atender temas de urgencia social, los emergentes escolares, algunos intereses estudiantiles o aun sus propias expectativas, resultan alentadores para inferir la presencia de un modo más flexible, abierto y, tal vez, democrático de prácticas educativas.

Incluso, y no es de soslayar, existe toda una dimensión vincular que podría dar explicaciones más completas a las situaciones de falta de trabajo interárea. Se reconoce en estas categorías la posibilidad de detectar dimensiones que van más allá de la interacción en términos de proyectos o saberes. En este sentido, la importancia de la trama vincular en la constitución de la identidad de la institución y de su identificación por parte del equipo docente, se constituye como esencial en la labor educativa (López Yáñez, 1995). La ubicación de la Educación Física en otro *lugar* y *tiempo* escolar, trae de arrastre dificultades que parecen afectar la constitución de lazos y de identificación como parte de un equipo de trabajo lo que, a su vez, ralentiza, entorpece o alarga la posibilidad de interacción conjunta.

En el otro extremo, se puede afirmar que las propuestas interáreas de más alto grado de desarrollo están ancladas por una proximidad evidente entre docentes. Las relaciones vinculares amenas, de cercanía o abiertas, se muestran como facilitadoras del encuentro para el trabajo conjunto. Esta proximidad tiene mayores posibilidades de gestionar su espacio de trabajo conjunto si, simultáneamente, coincide con un equipo Directivo que habilite o promueva este tipo de prácticas.

Según algunos rasgos en la categoría de *trabajo interárea de grado alto*, la satisfacción por aprender que podría experimentar el propio equipo docente de cada escuela, se relaciona con su elección intencionada de esa estrategia de encuentro. Esto se apoya en una doble disposición: por un lado, el planteo de temas y preguntas que atañen a su área o que, desde sus áreas de conocimiento,

entienden que podrían generar aprendizajes y; por otro lado, la existencia de cierto reconocimiento del saber particular y que, en la escuela, existen colegas con los que se puede aprender.

Como se observa en las categorías, desde la propuesta más personal hasta la posibilidad de pensar a la otra o a las otras áreas como imprescindibles o indispensables para atender a la realidad que constituye la experiencia de aprender, se precisa de mucho más que la factibilidad de disponibilidad o el agrupamiento de docentes. Sin embargo, esa estructura sigue siendo una condición primaria, ya que se debe partir de la posibilidad real de poder encontrarse y conocerse como personas, para habilitar el desarrollo de una identidad que tenga chances de ir construyéndose junto a las demás.

Con todo lo expuesto, se entiende que esta categorización esquemática es un sólido inicio, aún perfectible, de registro sistematizado y análisis pormenorizado, que aporta y pone en discusión la Educación Física escolar *dentro de y a partir del* propio campo de la Educación Física.

Referencias bibliográficas

- Acosta, J. (2016). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: perspectivas para la concepción de la universidad por venir. En revista *Alteridad*, 11(2), 148-156. Disponible: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjI1I-Ej_r-AhUNpJUCHcESCt8QFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F4677%2F467749196001.pdf&usg=AOvVaw0Z28rC4qMd7sLrQtKFVlqe, septiembre 2022.
- Alliaud, A. (2005). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE), (23). Disponible: <http://repositorio.filos.uba.ar/handle/filodigital/9927>, marzo 2023.
- Becker, H. (2014) *Trucos del oficio: Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. 1º edición (especial). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Original: Tricks of the trade 1998 The University of Chicago.
- Bernstein B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15). Disponible: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/364>, octubre 2022.
- Bourdieu, P. (2003). La objetivación participante. *Actas de investigación en ciencias sociales* 2003/5 (nº 150) pp. 87-101 (discurso pronunciado el 6 de diciembre de 2000 en el Real Instituto de Antropología de Londres).

- Cárdenas Perez A., Castro Orellana R. & Soto Bustamante A. (2001) El desafío de la interdisciplinariedad en la formación de docentes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 1(1). Disponible: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/issue/view/163>, marzo 2023.
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169. Disponible: http://190.15.17.25/lunazul/index.php?option=com_content&view=article&id=157, marzo 2023.
- Chacón Corzo, M.; Chacón, C.; & Alcedo S. Y. (2012) Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México, v.17, n.54, julio-septiembre, pp. 877-902. Disponible: <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/issue/view/23>, marzo 2023.
- Lanz, R. (2010) Diez preguntas sobre transdisciplina. *RET. Revista de Estudios Transdisciplinarios*. Fundación Instituto de Estudios Avanzados. Caracas, Venezuela, 2(1), enero-junio, pp. 11-21. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179221238002>, mayo 2023.
- Lazo Perez, M. (2011). La interdisciplinariedad y la integralidad: una necesidad de los profesionales de la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27), 1-9. Disponible: <https://www.eumed.net/rev/ced/27/index.htm>, mayo 2023.
- López Yáñez, J. (1995) La cultura de la institución escolar. En revista *Investigación en la escuela*. Número monográfico: Las culturas en la escuela y la cultura de la escuela. n°26. pp. 25-35. Disponible: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8345>, abril 2023.
- Mársico L. & Chiappe M. (2023) Profe, ¿Por qué tengo esta nota? Reflexiones a partir de pensar la evaluación en las clases de educación física. pp. 117-159. En: O. Ron, M. Fernández & M. Chiappe (coords.) *Escrituras en educación física: narrativas tuteladas y emancipación*. 1a ed. - Neuquén: EDUCA. Disponible: <https://app.crub.uncoma.edu.ar/la-uncu-publica>, mayo 2023.
- Ministério da Educação do Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília. Disponible: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, octubre 2022.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (2017a). *Diseño Curricular Escuela Secundaria Río Negro* Versión 1.0. Resolución CPE RN n°0945-2017 Anexo I. Disponible: https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion_24/00945-17.pdf?_t=1620914495, marzo 2023.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2017b) *Régimen Académico Escuela Secundaria Río Negro* Resolución CPE RN n°4617-2017 (Anexo I). Disponible: https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion_24/04617-17%20ANEXO%20I.pdf? t=1634052767, marzo 2023.

Monereo, C. (coord.) Castelló, Clariana, Palma, & Pérez. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Sexta edición. Barcelona: Editorial Grao.

Ocampo, A. (2019) La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva. *Cuadernos de Educación Inclusiva*, 33, 39-105 Disponible en: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/14>, acceso en marzo 2023.

Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa*. Año 24, 44(2), 24-37. Disponible en: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n44/>, acceso en marzo 2023.

Referencias documentales del Ministerio de Educación de Río Negro

Consejo Provincial de Educación de Río Negro - Resolución CPE 0912/2007. 29 mayo 2007, Viedma. Río Negro.

Espacios Curriculares en las Áreas de la Formación General del Ciclo Orientado ESRN (2017) - Mársico Leonardo & Cayún Pichunlef Gustavo (equipo de acompañamiento a la Implementación de la ESRN). Desarrollo Curricular de Educación Física n°3 - YAKSICH (coord.) Dirección de Educación Secundaria y Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación - Ministerio de Educación y Derechos Humanos - Río Negro.

Dirección de Educación Física, Artística, Deporte, Cultura y Clubes Escolares - Nota 137/2021 Informe DEFADCyCE: Acompañamiento en la Formación General ESRN Anexo único. Ministerio de Educación y Derechos Humanos - Río Negro.

Módulo de Interdisciplinariedad. Módulo 3 (2006) Resolución CPE 0611/2006 Transformación de la escuela secundaria rionegrina. Ministerio de Educación - Río Negro.